

DOSSIÊ TEMÁTICO: Vitalidade do sujeito e poder de formação: narrativas autobiográficas em diálogo

ARMAZÉM DE MOMENTOS: UM MEMORIAL COLETIVO ELABORADO POR PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

ARMAZÉM DE MOMENTOS: A COLLECTIVE MEMORIAL ELABORATED BY TEACHERS UNDER TRAINING

ARMAZÉM DE MOMENTOS: UNA MEMORIA COLECTIVA ELABORADA POR PROFESORAS EN FORMACIÓN

Ecleide Cunico Furlanetto

Universidade Cidade de São Paulo – Brasil

Helena Aparecida Verderamis Sellani

Universidade Cidade de São Paulo – Brasil

Karina Alves Biasoli

Universidade Cidade de São Paulo – Brasil

Resumo: Este texto foca-se na análise de um memorial coletivo de formação denominado Armazém de Momentos, elaborado por sete professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do estudo foi investigar o modo como o trabalho com narrativas, em contexto formativo, poderia potencializar e revelar movimentos individuais e coletivos de formação. Foram estabelecidos diálogos teóricos com autores que investigam a pesquisa-ação-formação centrada nas narrativas, sobretudo, em histórias de vida, com o apoio do uso de memoriais, bem como com autores que abordam o conceito de símbolo e processo de individuação e processo de grupalização, na perspectiva da Psicologia Analítica. A análise das narrativas que compõem o Armazém de Momentos evidenciou que a elaboração de um memorial escrito coletivamente, por professores, desencadeou percursos singulares e coletivos de formação, com pontos de aproximação e também de tensões, mediados pelo uso da linguagem e pela seleção de símbolos que foram construídos ao longo do percurso.

Palavras chave: Memorial de formação. Narrativas de formação. Pesquisa (auto)biográfica.

Abstract: This text focuses on the analysis of a collective development memorial named Armazém de Momentos (Warehouse of Moments), elaborated by seven elementary school teachers. The objective of the study was to investigate how working with narratives, in a formative context, could enhance and reveal individual and collective development movements. Theoretical dialogues were established with (1) authors who investigate research-action-development centered on narratives, especially on life stories, with the support of the use of memorial; (2) as well as with authors who address the concept of symbol and individuation process and reflexive group formation process, from the perspective of Analytical Psychology. The analysis of the narratives that constitute the Armazém de Momentos made

it evident that the elaboration of a collectively written memorial by teachers fosters singular and collective development paths, with points of approximation and also of tensions, mediated by the use of language and by the selection of symbols that were built along the journey.

Keywords: (Auto)biographical research. Development memorial. Development narratives.

Resumen: Este texto se enfoca en el análisis de una memoria colectiva de formación denominada Armazém de Momentos (Almacén de Momentos), elaborada por siete profesoras de primaria. El objetivo del estudio fue investigar el modo cómo el trabajo con narrativas, en un contexto formativo, podría potenciar y revelar movimientos individuales y colectivos de formación. Se establecieron diálogos teóricos con autores que pesquisan la investigación-acción-formación centrada en narrativas, sobre todo, en historias de vida, basándose en el uso de memorias, así como en estudiosos que abordan el concepto de símbolo y proceso de individualización y proceso de formación de grupos reflexivos, desde la perspectiva de la Psicología Analítica. El análisis de las narrativas que forman parte del Armazém de Momentos evidenció que la elaboración de una memoria escrita de manera colectiva, por docentes, desencadenó trayectorias singulares y colectivas de formación, con puntos de aproximación y también de tensiones, mediadas por el uso del lenguaje y por la selección de símbolos que se construyeron a lo largo del recorrido.

Palabras clave: Investigación (auto)biográfica. Memoria de formación. Relatos de formación.

Introdução

Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que eu nunca tinha visto antes
(Fernando Pessoa, 2011)

Inúmeras vezes, os processos de formação continuada de professores situados nos contextos escolares se instituem mediante o ponto de vista do formador e, assim, temos propostas formativas que, oferecidas como “pacotes prontos”, não levam em conta as necessidades dos professores e de cada realidade escolar e, por essa razão, provocam poucas transformações na prática e na vida dos professores. Considerando tal cenário, sentimo-nos impulsionadas a buscar outras possibilidades de formação docente que fossem capazes de promover o autoconhecimento e a participação ativa dos professores em seus processos de formação.

Nessa perspectiva nos aproximamos de Pineau (2005; 2006), Josso (2006; 2009; 2010) e Passeggi (2006a; 2006b; 2011) que, participantes do início do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, definiram novas modalidades formativas pautadas nas histórias

de vida, como perspectiva que permite um caminhar para si, no decurso do qual cada um reconstrói itinerários, retoma paragens, revê encontros e acontecimentos que permitiram se situar no espaço do aqui agora, como decifrar o que vem lhe sinalizando o caminho.

De forma concomitante, recorreremos à Psicologia Analítica, tendo como foco o processo de individuação descrito por Jung (2008), que nos permitiu integrar à proposta formativa uma reflexão sobre o movimento daquele que se forma, em encontros consigo mesmo, e as relações que estabelece com seu grupo de pertença. Processo de individuação esse que, conforme explica Furlanetto (2010; 2012), se fundamenta numa proposta que privilegia a descoberta de si a partir de processos criativos que são construídos em situações de crise. A individuação surge, então, como uma possibilidade para qualquer um que se disponibilize a vivê-la.

[...] se apresenta como um processo contínuo de transformação, com avanços e recuos, evolução e involução, construção e destruição distanciando-se de um processo linear e evolutivo. Jung abordou a psique não tanto através de diagnósticos, técnicas e prognósticos que, costumeiramente, se pautam no modelo médico, mas antes de tudo, promoveu um aprofundamento educativo, baseado na descoberta de si mesmo. (FURLANETTO, 2010, p. 102).

Em Pineau (2005; 2006) e Passeggi (2006a; 2006b; 2011) buscamos a ideia da pesquisa-ação-formação que, mediada pelo uso de narrativas e histórias de vida registrada em memoriais, toma como centro de investigação os processos pelos quais se dá a reflexão sobre o vivido, resgatando não apenas o sujeito da experiência e do conhecimento (empírico), mas também o sujeito autor e reflexivo (biográfico), capaz de contar sobre si e de refletir sobre seu próprio caminhar.

A essa proposta formativa, destacamos a figura do professor como ser sujeito de um tempo-espaço e, ao mesmo tempo, integrante de um grupo social a partir do qual atribui sentidos ao vivido coletivamente e faz escolhas metodológicas que nunca são neutras, pelo contrário, são reveladoras das concepções teóricas que alicerçam suas ações.

Partindo dos pressupostos teóricos apresentados, passamos a considerar a potencialidade dos espaços formativos no desenvolvimento dessa experiência, ao se abrirem para as narrativas dos professores e para a reflexão sobre os processos de elaboração dos símbolos que teciam as vivências individuais e coletivas, uma vez que o processo de individuação, conforme nos explica Freitas (2005), implica considerar a existência de

[...] um fio condutor responsável pelas “tecelagens” mais diversas e muitas vezes não convencionais, mas que são consistentes e percorrem o caminho da

individação, ao mesmo tempo, procurando-o e, ao assim fazê-lo, construindo-o. Esse fio é o símbolo, que permite a dimensão vivencial, envolve a personalidade total, abrange sempre suas dimensões racionais e irracionais e não deixa escapar a tonalidade afetiva e emocional do que está sendo vivido. E não menos importante é a consideração do self relacional, seja ele individual ou grupal, terapêutico ou pedagógico, pois tais vivências se dão sempre em campos interacionais, isto é, na rede de relações transferenciais e compartilhadas. (FREITAS, 2005, p. 65).

Vale ressaltar que para Jung (1964; 2011) o símbolo se insere numa zona de possibilidades de conhecimento. A experiência de entrar em contato com um símbolo gera uma enorme energia, capaz de promover o alargamento dos níveis de consciência, à medida que possibilita o contato com determinados conteúdos de modo diferente, criando assim novos conhecimentos.

O que chamamos símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós. (JUNG, 1964, p.21).

Os símbolos, segundo Jacobi (2016), nascem espontaneamente e expressam o desenvolvimento de um processo de autoconhecimento que, conforme explica Furlanetto (2004; 2006), envolve movimentos decorrentes da polarização ocasionada por conteúdos conscientes e inconscientes que resultam na produção de um conhecimento e de aprendizagem frutos de uma elaboração, sobretudo, simbólica.

Nessa perspectiva, surgiu a ideia de elaborar um projeto de pesquisa-ação-formação com o objetivo de investigar se o trabalho com narrativas, em contexto formativo, poderia potencializar e revelar, a um só tempo, processos de individuação e de grupalização ou, na perspectiva de Pineau (2005; 2006), processos de auto e heteroformação, considerando o papel mediador dos símbolos, bem como, a complexidade implicada no processo formativo.

Ante o desafio proposto, o presente texto se encontra organizado em três partes: um sobrevoo sobre os processos de formação continuada, de modo a situar o percurso formativo e os desafios que marcaram nosso ponto de partida; um segundo momento dedicado à apresentação do delineamento da pesquisa; e uma terceira parte, onde apresentamos as análises realizadas a partir das narrativas produzidas coletivamente.

Um sobrevoo sobre a formação continuada

O termo *formação continuada* pode designar uma série de ações que abrange desde reuniões, hora-atividade, até a participação do professor em grupos de sensibilização,

englobando formatos que também podem ser muito distintos, presencial, semivirtual, com ou sem certificação. Tomamos, para nosso estudo, a ideia, apresentada por Gatti (2008, p. 57), de que por formação continuada se entende tudo aquilo “que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”.

Contudo, Alvarado-Prada (2010) destaca que, ao longo da história, muitas denominações que já foram utilizadas para designar ações de formação continuada, sinalizando que para cada uma delas se encontravam concepções teórico-metodológicas que nem sempre convergiam para o desenvolvimento dos processos de individuação do professor, menos ainda o reconheciam como sujeito histórico e político. Na maior parte das vezes, o que se observou foram modalidades formativas que, apoiadas em concepções tecnicistas, voltavam-se mais para questões relacionadas à formatação de modelos profissionais considerados mais eficazes e eficientes, desconsiderando os contextos políticos, sociais, culturais e econômicos nos quais os professores se encontravam inseridos e as relações que estabeleciam com tais contextos e suas práticas profissionais. Resultando em pouco ou nenhum avanço em termos da alteração das práticas docentes, o que se observou foi uma perda progressiva de espaço no campo das discussões educacionais e sua substituição por modelos mais holísticos, reflexivos e integradores.

Numa abordagem mais integradora, Zeichner (1993; 2008) ressalta a necessidade de momentos de formação que sejam capazes de integrar a prática reflexiva do professor, tomando-a como ponto central nos processos formativos, tornando possível ao professor a construção de uma postura autônoma e crítica diante dos desafios que permeiam o cotidiano escolar e seus espaços formativos. Zeichner (2008), inclusive, destaca que essa postura autônoma e crítica assumida pelos professores se revela em suas práticas quando são analisadas as expertises de bons professores, configurando um conceito de professor prático-reflexivo que deve ser considerado nos processos formativos.

Na mesma direção proposta por Zeichner (1993; 2008), Schön (1992; 2000) e Alarcão (1997; 2004) abordam os processos de reflexão-ação-reflexão como possibilidade de formação docente e também apontam caminhos de formação que considerem e potencializem o papel do

professor como agente ativo e não apenas como consumidor de programas instituídos com base numa racionalidade técnica. Alarcão (2004) destaca, inclusive, a necessidade de processos que permitam o desenvolvimento do autoconhecimento e da autoestima e que valorizem

[...] a curiosidade, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de auto-aprendizagem. Mas também a capacidade de gerir a sua vida individual e em grupo, de se adaptar sem deixar de ter a própria identidade, de se sentir responsável pelo seu desenvolvimento constante, de lidar com situações que fujam à rotina, de decidir e assumir responsabilidades, de resolver problemas, de trabalhar em colaboração, de aceitar os outros. (ALARCÃO, 2004, p. 24).

A respeito dessa proposta holística, que retoma a figura do professor como pessoa, Nóvoa (1992; 2009) explica ser impossível separar as dimensões pessoais e profissionais e, por essa razão, reforça a necessidade da oferta de oportunidades para que os professores possam se preparar para um trabalho sobre si próprios, em movimentos que considerem a autorreflexão e a autoanálise.

Perspectiva essa, também defendida por Josso (2010), na medida em que corrobora a ideia de uma formação que permita também o *formar-se*, tomado aqui como processo de desenvolvimento de capacidades pessoais, que implica um conhecimento intrapessoal e a possibilidade de reflexão sobre o vivido. Processo esse que, segundo nos explica Souza (2010, p. 158), compreende a formação como “um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas”, reforçando o papel positivo de uma abordagem experiencial ou biográfica que tenha por objetivo potencializar o processo de autoformação.

Outro aspecto, destacado por Alvarado-Prada (2010), que também marcou as propostas de formação, dizia respeito a modalidades que privilegiavam apenas questões relacionadas aos alunos em detrimento dos desafios relacionados à formação dos professores, como se aos adultos não fosse mais necessário qualquer investimento. A esse respeito, encontramos em Jung (2008), ao tratar da formação da personalidade, a explicação sobre esse equívoco de se considerar o adulto como um ser que não necessita mais de formação, atenção, educação ou cuidado; ao contrário, Jung (2008, p. 175) reforça a necessidade de atenção permanente também

com o adulto “[...] fala-se da criança, mas dever-se-ia falar da criança que existe no adulto. No adulto está oculta uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação”.

Além do caráter permanente da educação, Jung (2008, p. 179) destaca que a necessidade de se desenvolver não basta para que o processo seja exitoso, embora seja seu motivo causador; é preciso que haja, também, a decisão daquele que se forma “[...] pois a personalidade jamais poderá se desenvolver se a pessoa não escolher seu próprio caminho, de maneira consciente e por uma decisão consciente e moral.”; aspectos esses que exigem muito mais do que um trabalho que se volte apenas para os métodos de ensino e aprendizagem e seus conteúdos.

Ao dizer que a educação do homem deve ter caráter contínuo e ser um caminho escolhido por ele próprio, conscientemente, como aquele considerado o melhor, vislumbramos, definitivamente, a possibilidade de repensar a relação entre formação e autoformação continuada como espaço de desenvolvimento profissional e pessoal, capaz de impactar em níveis mais profundos a pessoa do professor e, conseqüentemente, sua atuação na sociedade; tomando como ponto de partida o mapeamento das necessidades, saberes, anseios e fazeres pedagógicos que constituem cada um dos docentes e compõem o que Jung (2008) definiu por processo de individuação, ou seja, um processo de estruturação da psique em busca da integração e do crescimento de cada um como ser humano.

Além de se pensar em rotas formativas individuais se faz necessário contemplar, ao mesmo tempo, rotas formativas grupais, uma vez que o grupo também se constitui e se fortalece como entidade aprendente na medida em que se conhece, se integra e se identifica em suas angústias e conquistas. Considerando a importância de se estabelecer uma estrutura de relações horizontais e de colaboração entre os envolvidos (SUÁREZ, 2008; 2010), encontramos em Freitas (2005) o conceito de grupalidade, como uma das formas pelas quais o grupo amplia sua consciência, enquanto se constitui como tal e, desenvolvendo sua identidade mais profunda e fortalecida enquanto unidade relacional, busca um ser-estar no mundo ao mesmo tempo que ampara e fomenta o processo de individuação de cada um de seus integrantes.

Garantir o tempo-espaço na instituição para que este processo se desenrole é algo fundamental e, por que não dizer, difícil. No entanto, Suárez (2010) indica alguns caminhos

possíveis para o desenvolvimento de um ciclo formativo, por meio do que denominou de *documentação narrativa de experiências pedagógicas*. Segundo nos explica Suárez (2010), trata-se de um ciclo completo que se inicia com proposições de escrita sucessivas, seguidas por análises coletivas e individuais destes escritos, que devem resultar em diferentes edições, publicações em meios de interesse de circulem entre outros docentes. De acordo com Suárez (2010), desse modo, seria possível reposicionar os docentes frente à sua própria formação e ao seu desenvolvimento profissional, resgatando o seu papel diante do currículo escolar e potencializando a produção e a validação de seus conhecimentos, considerando-o como legítimo produtor de saberes; bem como a reconstrução da memória pedagógica da escola.

[...] é uma modalidade de pesquisa – ação – formação orientada para reconstruir, tornar públicos e interpretar os sentidos e significados que os docentes produzem e põem em jogo quando escrevem, leem, refletem e conversam, entre colegas, sobre suas próprias práticas educativas. (SUÁREZ, 2008, p.103).

Nessa perspectiva de *documentação narrativa de experiências pedagógicas*, integramos à nossa proposta, a ideia de Suárez (2010) que aponta para uma modalidade formativa de pesquisa-ação, que busca oferecer um espaço democrático de escuta para a voz do professor acerca de suas vivências no interior de sua profissão e da escola. Esse foi o conjunto teórico nos ofereceu, portanto, as bases que estruturaram a que será apresentada a seguir.

Delineamento da pesquisa

O projeto de pesquisa teve por objetivo propiciar uma experiência formativa que fosse capaz de ressignificar as práticas docentes desenvolvidas por esse grupo, numa perspectiva de construção compartilhada entre as pesquisadoras e o grupo composto por sete professoras que atuavam nas classes do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública situada em São Caetano do Sul, no estado de São Paulo; razão pela qual o projeto foi compartilhado e revisto até tornar-se produto não apenas das formadoras, mas do grupo como um todo e, em especial, de cada componente.

Os encontros realizados ao longo de dois anos e meio, foram organizados de forma quinzenal e resultaram num total de 120 narrativas registradas em dois memoriais coletivos e sete memoriais individuais, produzidos de forma colaborativa a partir de encontros e aulas,

bate-papos e desabafos, pedidos formais da coordenação e necessidades espontâneas das professoras, exigências legais e autoexigências. O conteúdo comportou, portanto, notas, textos, imagens, desenhos, gravações, poemas, relatórios, enfim, uma infinidade de linguagens que compõem o corpus de análise deste trabalho.

Consideramos, nesse cenário, uma proposta formativa apoiada na memória e seus registros, haja visto o papel fundamental que essa assume na aprendizagem do adulto professor, na medida em que permite acionar experiências e saberes que poderão atuar como filtros para novas aprendizagens e ações, tanto no sentido de promoção quanto no de rejeição.

Conforme nos explicam Placco e Souza (2006, p. 29) “É nesta confrontação que residem o mistério e a importância da memória. Em alguns momentos, provoca enrijecimento, em outros, ganha plasticidade”, e a escrita narrativa, nesse contexto formativo, aliada à memória configurou-se como um espaço de intencionalidade voltado para a construção de uma metamemória, ou seja, a possibilidade de revisitar e ressignificar as experiências e vivências de cada um para, coletivamente, construir novos modos de reflexão sobre a prática e o delineamento de novos caminhos.

Ao integrarmos narrativas e memória, buscamos formas para que as participantes pudessem refletir sobre seus modos de ser e estar no mundo, como possibilidade de olhar para suas vivências e eleger aquelas que mereceriam ser perpetuadas como experiências, pois conforme explica Bruner (2001) é por meio da narrativa que damos conta de organizar nossas experiências e conhecimentos. É dessa seleção, do que merece ser narrado e registrado, que surge a possibilidade de atribuir novos significados ao vivido e, do mesmo modo, os conteúdos que deveriam ser silenciados. Conforme sinaliza Josso (2009, p. 137) “[...] a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida” que implica intenso trabalho de reflexão para “nomear o que foi aprendido”.

Em relação à proposta de registros na modalidade de memoriais, resgatamos na obra de Passeggi (2006a; 2006b; 2011) os fundamentos que alicerçam a ampliação das abordagens e usos das autobiografias e histórias de vida. Em caráter semelhante ao uso feito com memoriais acadêmicos (PASSEGGI, 2006a; 2011), buscamos desenvolver uma proposta voltada para narrativas autobiográficas da vida intelectual e profissional; e seu registro de forma individual e coletiva. Segundo nos explica Passeggi (2006b, p. 266) a particularidade que torna o uso destes instrumentos bastante prenhe de possibilidades, refere-se à reflexão possível àqueles que se dispõem a narrar suas histórias de vida e formação, uma vez que se constituem como valiosas

fontes “para desvelar as motivações geradoras do saber ser no processo formativo que se estende ao longo da vida”.

Os quinze encontros desenvolvidos, apresentavam, geralmente, a seguinte estrutura: a. Sensibilização, desencadeada por meio do uso de materiais e propostas com potencialidade simbólica, tais como: imagens, músicas, textos, poemas, objetos que permitissem uma ampliação do olhar e aproximação com essas linguagens, bem como a ativação de sua própria capacidade criativa, oferecidos tanto pelas formadoras quanto pelas participantes; b. Leitura da síntese narrativa do encontro anterior, escrita por uma professora do grupo; c. Estudos teóricos sobre temáticas selecionadas coletivamente; d. Reflexão sobre assuntos relativos ao cotidiano da escola e da sala de aula; e. Fechamento, um momento de síntese do encontro, seguido pela apresentação das orientações de leitura e/ou produções escritas a serem realizadas para o próximo encontro e sua finalização.

Para viabilizar a prática formativa da escrita de narrativas coletivas, tomamos a cautela de formular alguns combinados com o grupo de tal forma que se sentissem livres ao realizarem seus registros. Assim, os registros não seriam corrigidos; poderiam apresentar uma escrita livre, inclusive com o uso de recursos expressivos; os registros poderiam ser feitos a mão ou digitados, desde que anexados/colados ao caderno do grupo intitulado *Armazém de Momentos* ou aos cadernos individuais. No caso dos registros coletivos realizados no caderno do grupo, a narrativa deveria ser lida pela professora-autora na reunião subsequente ao encontro narrado; e deveria representar as experiências que foram selecionadas, aceitas e nomeadas pelo grupo. Combinados esses que parecem ter sido essenciais para a adesão do grupo e o desenvolvimento da proposta, conforme demonstrou a professora Letícia.

O outro aspecto surpreendente foi o encorajamento que me deu para escrever mais sobre momentos, sejam eles quais forem. “Existe vida presente no que escrevemos”, me lembro de termos falado sobre isso em um dos encontros. Acredito que o fato de não ter uma linguagem específica, um modo correto de começar e nem de terminar um relato, tenha sido a principal motivação. Desse modo, além de escrever guardamos lembranças vivas, vívidas ou simplesmente sentidas! (LETÍCIA, dez./2014).

Durante o processo, foi explicitado e lembrado ao grupo que aquele exercício de se narrar fazia parte de uma ação mais ampla que incluía também movimentos de leituras compartilhadas, discussões, releituras e novas produções escritas. Este círculo virtuoso se tornou o suporte do projeto formativo desenvolvido com aquele grupo.

Em relação às análises empreendidas sobre o material narrado, a opção pela não utilização de categorias prévias nos permitiu maior liberdade para considerar o conteúdo e as

temáticas que emergiam a cada encontro, bem como os diferentes símbolos que tomavam forma no contexto da pesquisa-ação-formação, indicando a existência dos diferentes fios que passaram a compor a trama de uma formação individual e coletiva. Do mesmo modo, conseguimos estabelecer conexões de sentidos que alternavam as vozes de diferentes professoras, permitindo identificar e compreender os pontos de confluência entre as diversas vozes que formavam essas narrativas, bem como, os símbolos que, coletivamente construídos, passaram a permear os movimentos de autoformação das participantes.

Devido ao extenso material produzido ao longo desses dois anos e meio, optamos, nesse artigo, por apresentar a análise do material coletivo produzido pelas professoras e registrado no caderno de grupo intitulado *Armazém de momentos*, de forma a aprofundar alguns aspectos fundamentais que observamos em relação tanto ao papel de mediador assumido pelos símbolos que foram construídos, quanto aos processos de individuação e grupalização.

O Armazém de Momentos e seus símbolos

Na medida em que os encontros aconteciam, foi possível observar algumas transformações na forma como os registros das narrativas eram realizados. Inicialmente descritivos, ao longo do percurso passaram a adquirir um caráter mais narrativo. Do mesmo modo, pudemos observar que cada uma das participantes passou a integrar seu estilo próprio de escrita, recorrendo a formas gráficas também singulares, sinalizando profunda adesão à proposta de um registro coletivo.

Outro aspecto de destaque dizia respeito aos símbolos que pouco a pouco foram sendo utilizados, configurando-se como parte daquilo que constituía, a um só tempo, a identidade do grupo, mas também se colocava como marca que reafirmava o lugar de cada um como indivíduos; num processo cíclico e contínuo, de retroalimentação; pois conforme nos explica Byington (2004, p. 1) “as funções estruturantes fazem parte da elaboração simbólica atuando sobre os símbolos estruturantes”, num movimento de formação e transformação da consciência. Aspecto esse, apontado pela professora Samanta.

A Professora Leticia comentou sobre a importância de buscar, no outro, referências que nos alimentem. Nós fazemos isso o tempo todo. É comum sustentarmos nossas escolhas e decisões pela experiência dos outros. Refletimos juntas sobre o quanto é correto admitir o que não sabemos e é na ação de reconhecer nossas fraquezas que crescemos. (SAMANTA, out/2014).

Foram percebidos, portanto, dois grandes movimentos se anunciando, um processo de individuação e outro processo de gruação. Desse modo, as narrativas se constituíram valiosíssimo material, na medida em que as vozes dessas professoras ecoaram mais alto e mais forte do que as vozes oficiais e normativas que, comumente, marcam os processos formativos burocratizados e esvaziados de sentido. O que pudemos vislumbrar foi a construção de narrativas situadas historicamente e implicadas com os contextos nos quais essas professoras se encontravam inseridas, conforme nos apontou a professora Ana.

Iniciamos o HTP falando da exposição Retratos Falantes, que está acontecendo em alguns lugares de São Paulo. Cada uma repartiu o que sentiu ao ler as imagens.... Pensamos sobre dois aspectos: o pessoal, refletindo quem sou eu, meus sonhos, meu futuro, para onde estou levando minha vida; e o didático, refletindo sobre o desafio de juntar a escrita com a imagem. Nosso desafio a partir disso: inovar nossos registros com os alunos, diversificar, criar! (ANA, jun/2013).

Percebemos, também, diversos momentos em que os elementos simbólicos assumiram o papel de ativadores de conhecimentos e aprendizagem, atuando entre o sabido e o não sabido; e, assim, passaram a atuar como centros articuladores das narrativas, carregados de tensões, uma vez que comportam em si contradições e aproximações que, segundo explica Furlanetto (2006) podem provocar uma atitude de interrogação contínua, abrindo temporariamente uma brecha entre o saber e o não saber e permitindo a vivência de descobrir novas possibilidades de ser e estar no mundo.

A título de organização, selecionamos 2 grandes temáticas para serem analisadas: uma relacionada aos símbolos que foram selecionados e construídos coletivamente, mediando os processos de individuação e gruação; e, outra relacionada às tensões e conflitos observados durante esses processos.

Recursos expressivos como símbolos do processo de gruação e autoformação

O processo formativo contou com o aporte de recursos expressivos oferecidos no momento chamado de Sensibilização, permeado por elementos com potencial simbólico: literatura, canções, trechos autobiográficos, artes plásticas. Este momento, quase ritualístico, ganhou tanta importância que o grupo só considerava a reunião iniciada após a Sensibilização.

Também ocorreram situações em que a pauta do encontro teve que ser alterada para dar espaço às elaborações simbólicas das professoras, dado o caráter introspectivo e afetivo que o momento da Sensibilização suscitava. A apreciação compartilhada da arte, dava-lhes a

possibilidade de reflexão e de transposição de experiências para a sala de aula; permitindo, ao mesmo tempo, um espaço de acolhimento nem sempre disponível nas relações que estabeleciam cotidianamente em outras situações.

No cumprimento diário e, por vezes penoso, das incumbências do dia a dia, o grupo se fortalecia, se apoiava e retirava alimento dos símbolos que emergiam a cada encontro. Aspecto esse, destacado como relevante por uma das participantes, conforme podemos observar no trecho abaixo.

Helena iniciou a reunião dando continuidade à leitura do conto “As pérolas”, de Lygia Fagundes Teles, do livro *Um fio de prosa*. Estávamos ansiosas para saber os mistérios de Lavínia, Tomás e Roberto...e mais uma vez, Helena nos deixou com gostinho de quero mais para o encontro seguinte. (JÚLIA, jan./2014).

Embora o primeiro e mais potente tenha sido o próprio caderno de registros coletivos, *Armazém de momentos*, a capacidade criativa e criadora, altamente simbólica e intuitiva, mostrou-se presente em diversos trechos em que escolherem a arte para se expressar. A cada encontro, foi possível observar uma crescente convocação das vozes de diferentes poetas para o momento de sensibilização, na roda. Esse movimento de busca, empreendido pelas participantes, era impulsionado não apenas pela necessidade de fazer os registros de forma que identificassem aquela que havia registrado o encontro, mas o próprio self grupal.

O primeiro e grande símbolo do grupo foi o *Armazém de Momentos*, nome dos dois memoriais, que abrigaram as narrativas coletivas de formação. Para a compreensão deste potente símbolo foi estabelecida, inicialmente, uma relação entre a venda do *Zeca* que, descrita por Ferreira e Grossi (2007, p. 58), teve por objetivo “perscrutar o cotidiano, remontar seu passado e registrar o presente” de um estabelecimento comercial do século XIX, incrustado na Serra do Cipó, interior de Minas Gerais. O *Armazém de Momentos*, assim como a venda do *Zeca*, foi considerado um lugar de memórias do grupo.

Embora, inicialmente, fosse um amontoado de páginas em branco, sem capa, nome ou qualquer identidade, adquiriu uma função simbólica, a partir do primeiro registro realizado por uma das participantes. Mais do que um suporte para a escrita, tornou-se parte da história de cada uma, na medida em que as primeiras memórias foram registradas. Tornou-se espaço carregado de sentidos e afetos, conforme podemos observar na fala da professora Lúcia.

A Professora Letícia nos mostrou a capa do nosso caderno de registros com um título “Armazém de Momentos” que serviu muito bem para esse nosso novo espaço. Ela disse que um dia se pôs a pensar que somos como um

armazém que, no sentido literal da palavra, armazena coisas, sentimentos, aprendizados, etc. (LÚCIA).

Muito mais do que a faculdade de trazer de volta acontecimentos do passado, o memorial configurou-se como possibilidade para que o grupo pudesse promover deslocamentos no tempo, de reviver para ressignificar o vivido. Ao urdir momentos e memórias como fios de um mesmo ponto, as professoras deram aquele material a possibilidade de se transformar em símbolo.

O símbolo do armazém de Ferreira e Grossi (2007) serviu para que essas professoras pudessem eleger o que mereceria integrar a consciência e aquilo que poderia ser descartado. A cada registro, ajeitavam em suas prateleiras, todos os secos e molhados, salgados e doces, enfim, o arcabouço da memória elaborada pelo grupo. Guardavam dias bons e outros não tão bons assim, experiências dolorosas e prazerosas, conquistas intelectuais e constatações de não-saberes. Tudo cuidadosamente ajeitado dentro do *Armazém de Momentos*.

Ao longo do percurso, observamos que outros objetos e imagens também figuraram como símbolos, assumindo um papel importante nos processos de individuação e grupalização. Dentre tantos, selecionamos três para serem aqui analisados: A bolsa amarela (BOJUNGA, 2007); a colcha de retalhos (BERKENBROCK-ROSITO; 2009); e A Estante (MENNA BARRETO, 1996).

A bolsa amarela

A bolsa é o lugar onde a menina *Raquel*, personagem do livro infantil *A Bolsa Amarela*, (BOJUNGA, 2007), guarda desejos que vão crescendo até que ela não consiga mais escondê-los. Uma bolsa amarela, de tecido, costurada e preparada pela formadora, para ser a bolsa de *Raquel*, foi apresentada ao grupo e, logo, se tornou objeto de desejo de cada uma das professoras. Inicialmente, as vivências com a bolsa centraram-se em seu manuseio que incluía carícias direcionadas à bolsa, experimentações sobre como ficavam colocando-a a tiracolo, buscas de conteúdos internos, com movimentos de abrir e fechar seu zíper, quase numa tentativa que parecia a de encontrar desejos perdidos ou guardados.

Não demorou para que as narrativas começassem a revelar que a bolsa amarela se constituía como um símbolo para o grupo, no qual os desejos que envolviam a escola, a sala de aula e o trabalho docente poderiam estar guardados. A partir do resgate da bolsa de desejos de *Raquel*, as professoras pareciam resgatar também seus desejos como pessoas e como professoras, conforme sinalizam os trechos das falas das professoras Letícia e Lúcia.

Para continuar, Helena leu um trecho do livro *Qualidade em Educação Infantil*. Falamos sobre os espaços mortos na sala de aula e sobre personalizar o espaço do professor e aluno – grupo. Confesso que este tema me atrai muito! Lugar: talvez seja este o segredo... sinto que eles falam por si! E a necessidade de dar identidade ao grupo começou a crescer em mim como as vontades de Raquel dentro da bolsa amarela! (LETÍCIA, maio/13).

Neste momento a minha vontade de escrever nesse “armazém” (caderno) começou a crescer, assim como a dela em querer dar identidade ao grupo e os de Raquel, dentro da bolsa amarela. (LÚCIA, maio/13).

Assim como a bolsa de *Raquel*, que era um espaço infinito, onde era possível guardar tudo o que fosse importante para sua vida, cada uma das professoras se transformava, simbolicamente, neste lugar de possibilidades, de aquisições e construções inesgotáveis. A bolsa amarela acompanhou o grupo por bastante tempo e cada vez que precisávamos nos referir à possibilidade de ampliar algum aspecto, de um trabalho ou situação, ela figurava como símbolo formativo.

A colcha de retalhos

Em outro registro, o símbolo que emergiu foi o da colcha de retalhos. Cada professora, junto com sua turma de alunos, produziu uma colcha de retalhos, trazidos por todos, e que representaria e acompanharia o grupo durante os momentos de leitura, descanso, lanche, estudos do meio. Cada integrante se encontrava ali representado, com suas cores e formas. Partes que separadas já guardavam uma beleza particular, mas que, costuradas juntas, ganhavam outra proporção. Não que a colcha fosse a soma das partes, isso seria reduzi-la. O grupo, ali representado, não se resumia a uma soma, mas a uma combinação.

O símbolo da colcha de retalhos, durante os encontros, assumiu o papel da construção de saberes diversos, amalgamados, negociados e refletidos coletivamente. Quando falávamos sobre os saberes e não saberes do grupo, sobre os avanços individuais e do grupo, a colcha era retomada como síntese do que estávamos vivenciando e construindo. Conforme nos explica Berkenbrock-Rosito (2009, p. 09), “tecer imagens em retalhos ajuda a puxar o fio da memória e acionar um caminho de retorno”, aspecto esse destacado na fala da professora Lúcia.

Nunca podemos nos esquecer da construção da história, da memória e da identidade de nosso grupo, assim como a colcha de retalhos, que faz um único objeto com tecidos tão diferentes e significativos. (LÚCIA, maio/2015).

Foi, portanto, possível observar a construção do grupo, na perspectiva apontada por Furlanetto (2004), como aquele que ganha voz coletiva, sem, no entanto, descaracterizar cada

um de seus componentes; que decorria do encontro de sujeitos, num movimento de trocas conscientes e inconscientes, que resultava na construção do self grupal, e não como uma justaposição de indivíduos.

A estante

O símbolo da estante, surgiu a partir da apresentação da obra de Sonia Menna Barreto (1996), intitulada *A Estante*. Tomando-se o conjunto da obra, era possível observar que a *estante* retratada trazia a particularidade de apresentar uma coleção de objetos conhecidos, dispostos e, às vezes, sobrepostos em suas prateleiras. Eram muitos os objetos ali retratados e a análise, feita coletivamente e em várias camadas, permitiu que a cada aproximação as participantes pudessem indicar algum novo objeto, não visto anteriormente.

Ao final do momento de releitura, cada professora elegeu seus símbolos formativos, com o objetivo de estabelecer uma relação entre os objetos e o trabalho docente; relações essas que foram compartilhadas com as demais participantes do grupo.

Ao longo das apresentações de cada objeto, pudemos observar que as análises e ampliações não se restringiam apenas ao âmbito pessoal daquele que apresentava, mas perpassavam, invadiam e inundavam o campo profissional, num movimento natural e fluido. A dimensão do símbolo da estante, ao final impregnada de sentidos, adquiriu centralidade na medida em que era mencionada sempre as reflexões se voltavam para a necessidade de considerar as diferentes perspectivas e pontos de vistas tanto das participantes quanto dos alunos que estavam sob seus cuidados.

A estante, passou desse modo, a se constituir como símbolo das diferenças, das limitações e possibilidades de enxergar não apenas a vida, mas também os estudantes e as práticas que desenvolviam. Tornou-se o símbolo que marcava a necessidade de lembrar que cada um tinha seu ponto de vista, e que a visão está sempre relacionada às possibilidades e necessidades de cada um, conforme podemos observar na fala da professora Samanta quando menciona as diferentes visões apresentadas por suas colegas.

Com nossos olhares atentos à intrigante imagem, juntas desvendamos alguns detalhes, que associamos ao nosso projeto. A professora Letícia falou sobre os óculos: a leitura dos relatos a fez enxergar o projeto de maneira diferente. A professora Júlia falou sobre a árvore, que, para ela, representa o começo deste projeto e os frutos que vai gerar. A professora Lúcia fez uma analogia da caixinha com os alunos: o que podemos tirar deles com este projeto sobre relatos? Eu observei a bailarina: o quanto pode parecer fácil e leve cada movimento durante a dança, mas para a bailarina exige muito trabalho e

esforço. Assim somos nós quando apresentamos nossos trabalhos aos outros. (SAMANTA, jul/2014).

A partir dessas análises foi possível compreender que as professoras se apropriaram dos recursos expressivos para consolidar seus percursos formativos de forma tanto individual quanto coletiva. Do mesmo modo, sinalizavam que o uso de tais recursos e símbolos impactava também sua prática docente.

Pudemos, desse modo, compreender que a formação docente desenvolvida, a partir dessa aproximação com a arte, possibilitou o surgimento de símbolos de formação, que extrapolaram seu papel de sensibilização, para assumir um caráter de modalidade de pensamento, atribuindo novos sentidos à vida e ao trabalho (VIGOTSKI, 1999).

Tensões e contradições durante a seleção e construção dos símbolos de gruação e autoformação

Embora a arte e outros recursos expressivos tenham possibilitado o surgimento de um self grupal, permeado por símbolos, também foi possível observar outras importantes formas de manifestação simbólicas de formação no percurso do processo de gruação, vivido pelas professoras e formadora/pesquisadora.

As tensões que fizeram parte do processo narrativo foram vistas como funções estruturantes, sendo as contradições ou oposições consideradas aqui como símbolos estruturantes da consciência, nas perspectivas apontadas por Byington (2004) e Furlanetto (2012), posto que envolviam movimentos de criação, formação e transformação da consciência ante os processos de crise vivenciados por essas professoras, entre uma prática idealizada e o que de fato era possível de ser realizado, conformando o perfil de professor, apresentado por Charlot (2008), como o trabalhador da contradição.

Desse modo, conforme explica Freitas (2005), quando se abre um espaço de confiança mútua, para que os professores se encontrem, surge, também, um espaço para a manifestação destas tensões, o que pudemos observar durante nossos encontros. Conforme situa Freitas (2005, p. 64), o self grupal, se constitui “[...] como uma casa à qual se retorna para compartilhar as atividades e incursões realizadas no mundo”, e tal retorno implica ações que envolvem a focalização, o acolhimento e a expressão de imagens significativas.

Para além da focalização, acolhimento e expressão, pudemos observar que havia outras ações a serem empreendidas que envolviam um intenso processo de associação e interação entre essas diferentes expressões que se manifestavam, concomitantemente, em um nível individual

e outro coletivo, permitindo a identificação de cada integrante com o grupo como um todo, que Freitas (2005, p. 64) definiu por “acervo simbólico do self grupal”.

Nesse contexto, o grupo revelou movimentos de autoformação e heteroformação mediante as narrativas que apontavam contradição entre o que as professoras vislumbravam como ideal e aquilo que era possível realizar na prática. Estas passagens, embora revelassem momentos marcados por profunda angústia, também se alimentavam de esperança, de possibilidades de transformação da prática docente, a partir do movimento coletivo que lhes permitia de reconhecer, assumir, criticar e projetar novas ações; conforme pudemos observar no registro realizado pela professora Ana.

Tenho sentido no grupo de professores e também com a Helena que o trabalho com as interpretações de texto precisa de um olhar ainda mais cuidadoso para que favoreça nosso trabalho e melhore o desempenho dos nossos alunos, a prova trimestral confirmou nossa inquietação, esse foi sem dúvida o assunto mais importante da reunião. (ANA, jun./ 2013).

Pudemos compreender que esses movimentos, carregados de contradição entre o possível e o ideal, foram tomados como um símbolo de transformação com o potencial de levá-las a um terceiro lugar, que não era nem a realidade daquilo que faziam, nem o ideal que não conseguiam colocar em prática, mas um novo conhecimento, produzido coletivamente; conforme exposto pela professora Julia.

Conforme fomos discutindo sobre o plano de estudo do 2º trimestre, foram levantadas algumas observações: para Letícia a maturidade deles não corresponde à responsabilidade. Júlia quer saber o que se faz com os planos de estudo. Lúcia ficou pensando “no antes”. Foi difícil. Não será fácil, vamos tentar. Experimentaremos e depois veremos. (JÚLIA, abr./2015).

Este movimento, de colocar às claras suas dificuldades e seus não saberes, teciam a cada encontro os fios que as aproximavam e fortalecia o grupo, justamente, a partir do compartilhamento dessas tensões e contradições; conforme exposto pelas professoras Bianca e Ana.

Para finalizar, Letícia fez a leitura da síntese da HTP realizada em 20 de março, e compartilhou conosco sua angústia em fazer o conteúdo dar sentido aos alunos e que para isso tenha que surgir um problema. Letícia, saiba que sua angústia também é a nossa, e estamos aqui para uma ajudar a outra! (BIANCA, abr./2015).

Será que estamos sendo educadoras justas em nossas correções de produções? Cobramos...mas temos ensinado? Nas interpretações de texto, nossos alunos têm conversado com os textos? (ANA, jun./2013).

Tais elementos nos mostraram que quando o grupo é continente destas tensões, elas podem ser ampliadas e integradas à consciência. Na medida em que as narrativas revelavam tais tensões, conflitos e não saberes, mais o grupo se fortalecia para discutir os problemas. Do mesmo modo, a partir do trabalho com os símbolos que se figuravam, passaram a deixar o espaço da queixa, pura e simples para ampliar as possibilidades de enfrentamento das contradições, num claro movimento de grupalização.

À medida que vivenciavam essas tensões de forma individual, encontravam no compartilhamento propiciado nos encontros maiores possibilidades de superá-las. Caminhavam, desse modo, para a construção identitária docente mais sólida, alicerçada pelo processo de grupalização/individualização que realizavam e que passavam, pouco a pouco, a se refletir também nas práticas que desenvolviam na sala de aula, conforme pudemos observar na fala da professora Samanta.

Pensar sobre os espaços de sala de aula tem sido uma reflexão constante, refletir em como registrar e o que registrar nos murais para que sejam significativos para as crianças tem sido um desafio. A tematização da minha aula foi uma experiência muito significativa para mim. Aprendi muito nesta atividade. Várias vezes lembro-me de minhas reflexões e isso reflete em minhas ações. (SAMANTA, jun./2013).

A narrativa de Samanta revela uma postura de abertura ao processo de transformação que vivencia em seus encontros consigo mesma, com suas parceiras e com as teorias que vão permeando e impregnando sua prática. Conforme perspectiva apontada por Larrosa (2010), podemos observar sua experimentação como sujeito da experiência, tornando-se *território de passagem* das experiências. Parecia, assim, viver aquilo que a experiência é: paixão. Enquanto paixão, a experiência, oferece ao sujeito “uma tensão entre prazer e dor, entre felicidade e sofrimento, no sentido de que o sujeito apaixonado encontra sua felicidade ou ao menos o cumprimento de seu destino no padecimento que sua paixão lhe proporciona” (LARROSA, 2010, p. 26). Samanta expressava essa paixão ao dizer-se satisfeita pelo que aprendeu e insatisfeita por não saber, por querer mais.

Segundo Josso, (2006, p. 28), “toda mudança existencialmente significativa introduz uma espécie de “caos” psíquico que engendra um desconforto mais ou menos suportável de acordo com as pessoas. Na medida em que transformavam seus registros em documentação narrativa, percebíamos o movimento descrito por Suárez (2008) de uma transformação da prática que vinha *de dentro*, fruto de elaborações e reflexões sobre o que faziam, pensavam, diziam e registravam. Desse modo, observávamos uma construção coletiva e negociada de

novas formas de nomear fenômenos, objetos, atores e as próprias relações que estabeleciam com o cotidiano escolar.

Considerações finais

Retomando o objetivo de investigar o modo o trabalho com narrativas, em contexto formativo, poderia potencializar e revelar movimentos individuais e coletivos de formação, por meio das análises realizadas sobre o memorial coletivo, pudemos identificar movimentos de individuação e grrupação, carregados de conteúdo simbólico. Do mesmo modo, processos de aproximação e consensos e outros marcados por tensões e estranhamentos.

Para a análise dos escritos do memorial coletivo foram agrupados sob um mesmo tema trechos das narrativas das professoras, com o intuito de captar a atmosfera experiencial do grupo, e extrair dela os símbolos formativos que entraram em cena no processo de grrupação. Do mesmo modo, pudemos compreender que esse movimento de constituição do grupo era favorecido na medida em que as narrativas ganhavam potência, numa espécie de retroalimentação, a cada novo encontro, verificávamos o desenvolvimento do ciclo formativo proposto por Suárez (2010).

Nesse processo, verificamos que os símbolos assumiam um papel mediador e constituinte para o grupo e para cada professora, como ancoragens onde novas possibilidades de ser e estar se abriam. O memorial permitiu a construção de uma história e uma voz coletiva, bem como, o resgate e novas significações para o que havia sido vivido de forma individual. A bolsa amarela adquiriu centralidade como o espaço onde era possível voltar a desejar coisas novas e inusitadas, colocou-se como espaço onde cada uma poderia voltar a sonhar com novas práticas e realidades. A estante, comportava as coleções dos saberes que foram construídos coletivamente e também provocava momentos de revisão e decisão sobre quais objetos de saber deveriam ser descartados ou reorganizados. A colcha de retalhos, unia todos os pedacinhos e fios, compondo um grupo onde a individualidade não se apresentava justaposta, mas dizia sobre o espaço do respeito e da construção coletiva.

Nesse processo simbólico, pudemos também observar pontos de tensão, na medida em que as negociações de sentidos precisavam ser enfrentadas. Muitas dessas tensões diziam respeito às situações vivenciadas no cotidiano que não coincidia com a imagem da escola idealizada; ou ao enfrentamento dos não saberes de cada professora. A análise das narrativas coletivas revelou que os momentos de crise que se configuravam no dia a dia foram importantes propulsores de superações, na medida em que os símbolos passaram a assumir um papel

mediador. É importante ressaltar que as narrativas não foram “remédio para todos os males”, pelo contrário, foram muitas vezes o que fez abrir e sangrar a ferida. Contudo, o fato de compartilharem suas angústias de forma acolhedora, permitiu, se não a superação dos desafios, mas caminhos coletivos para transformar o que era possível e o fortalecimento da autoria e da identidade de cada uma das participantes.

Aproximando os temas formação e individuação, verificamos que o trabalho com as histórias de vida potencializou o desenvolvimento de uma energia de vida, que conforme explica Furlanetto (2010), impulsionou o movimento de busca por novas formas de ser e estar no mundo.

Ao narrarem-se as participantes experimentaram a ampliação da consciência ao se darem conta de seu próprio processo de formação e das perguntas que o permearam: quais são os caminhos de sua aprendizagem? Como é possível construir conhecimentos? Como tornar a prática objeto de pesquisa? Como identificar os não saberes? Como buscar novos saberes? Como prolongar as experiências? Como estabelecer relações construtivas consigo mesma durante o processo de autoformação? Como definir ou reafirmar a profissionalidade docente? E, acima de tudo, como respeitar, em si e no outro, a pessoa que existe, antes do professor?

A análise das narrativas do grupo revelou que, embora o projeto de formação vivido pelas participantes tenha sido o mesmo, a maneira como cada uma viveu foi muito particular. Cada uma retirou dele o alimento que pode, precisava ou desejava. Nem todas se interessaram pelos mesmos temas, nem todas tornaram visíveis seu percurso de desenvolvimento. Isso pede que o formador olhe para cada integrante como um ser de particularidades, com uma história de vida única, com desejos e expectativas exclusivamente suas.

O uso das narrativas e histórias de vida se mostraram úteis para compreendermos como essas professoras aprendiam, porém, o que é de fato essencial é que as narrativas puderam revelar às próprias professoras o modo elas aprendiam. De posse desse conhecimento puderam fazer suas escolhas frente às suas aprendizagens e ações, numa perspectiva de empoderamento democrático, altamente sensível, reflexivo e criativo.

A pesquisa-ação-formação pautada nas narrativas se mostrou como caminho para que as participantes e as pesquisadoras expandissem sua consciência, no sentido de terem, cada qual, a sua maneira e em sua medida, assumido como seus os processos de individuação e grupalização que se refletiam sobre as práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 07-08.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v.10, n.30, p.367-387, maio/ago. 2010.
- BARRETO, Sonia Menna. Gravura **A Estante**. Serigrafia. 1/300. 54,5, 5cmx63,5cm. 1996. Disponível em: < www.papelassinado.com.br>. Acesso em: 7 abr. 2017.
- BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Colcha de Retalhos: história de vida e imaginário na formação. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 487-500, set./dez. 2009.
- BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 34 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga Editora, 2007.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura e vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.
- BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. O cientista criador. **Junguiana, Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**. São Paulo, n. 22, p. 1-11, maio 2004.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- FREITAS, Laura Villares de. Grupos vivenciais sob uma perspectiva junguiana. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 45-69, set. 2005.
- FERREIRA, Amauri Carlos; GROSSI, Yonne de Souza. Da memória: com a venda nos olhos. In: OLIVEIRA E SILVA, Isabel; VIEIRA, Lourenço Martha (Orgs.). **Memória, Subjetividade e Educação**. Belo Horizonte: Argumentum, 2007, p. 53-63.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. Formação contínua de professores: aspectos simbólicos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 19, p. 39 – 53, 2º semestre 2004.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. **A sala de aula e seus símbolos**. São Paulo: Ícone, 2006.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. Individuação, histórias de vida e formação. In: (Orgs.) BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-172.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. Os processos de construção identitária docente: a dimensão criativa e formadora das crises. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 115-125, jul./dez. 2012.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

JACOBI, Jolande. **Complexo, arquétipo e símbolo na psicologia de C.G. Jung**. São Paulo: Vozes, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria. 1.ed. Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista@mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, ago./dez. 2009, p.136-139.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2010.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e os seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUNG, Carl Gustav. **Presente passado e futuro**.6.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. 6.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NÓVOA. António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa: 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006a, p. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006b, p. 257-268.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoietica e avaliativa dos memoriais. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica**. Natal: EDUFRN, 2011, p.19-39.

PENNA, Eloísa. O paradigma junguiano no contexto da metodologia qualitativa de pesquisa. **Psicologia USP**, vol. 16, n. 3, p. 71-94, set. 2004.

PINEAU, Gaston. Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, v.14, n.3, p.102-110, set-dez. 2005.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de Souza (Orgs). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SOUZA, Elizeu C. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 157-179.

SUÁREZ, Daniel. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p.103-121.

SUÁREZ, Daniel. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista(Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.


ZEICHNER, Keneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Educa, Lisboa, 1993.

ZEICHNER, Keneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, v. 29, n.103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

SOBRE AS AUTORAS:

Ecleide Cunico Furlanetto

Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); UNICID - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa: Matrizes e formação; narrativas de professores enquanto alunos e professores; E-mail: ecleide@terra.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1326-3075>

Helena Aparecida Verderamis Sellani

Mestre em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID); Instituição em que trabalha/estuda- Paí Escola Móvil - Brasil; Grupo de Pesquisa: Matrizes e formação; narrativas de professores enquanto alunos e professores; E-mail: hvsellani@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1943-4023>

Karina Alves Biasoli

Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); UNICID - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa de pesquisa: Matrizes e formação; narrativas de professores enquanto alunos e professores; Bolsista de Pós-doutorado - CAPES. E-mail: karinabiasoli@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9222-3329>

Recebido em: 11 de setembro de 2020
Aprovado em: 10 de novembro de 2020
Publicado em: 01 de fevereiro de 2021